

L'APPROPRIATION DES PRINCIPES DE FLEXIBILITÉ DE LA PÉDAGOGIE UNIVERSELLE : UNE ÉTUDE DE CAS EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE QUÉBÉCOIS

MARIE-ÉLAINE DESMARAIS *Université de Saint-Boniface*

NADIA ROUSSEAU *Université du Québec à Trois-Rivières*

BRIGITTE STANKE *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. En contexte universitaire québécois, la diversification de la population étudiante soulève plusieurs défis. L'organisation actuelle des services répond uniquement aux étudiants ayant un diagnostic par la mise en place d'interventions individualisées. La mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle apparaît comme une piste de solution avantageuse puisqu'elle soutient la prise en compte de cette diversité autrement que par un diagnostic. Cette étude de cas réalisée auprès de professeurs ou de chargés de cours en contexte universitaire québécois vise à mieux comprendre le processus d'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Les résultats décrivent cette démarche d'appropriation et ce que les participantes comprennent de la pédagogie universelle.

THE APPROPRIATION OF THE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING FLEXIBILITY PRINCIPLES: A CASE STUDY IN THE QUEBEC UNIVERSITY CONTEXT

ABSTRACT. In the Quebec university context, the diversification of the student population raises several challenges. In their current organization, services only respond to the needs of students with a diagnosis through the implementation of individualized interventions. The implementation of the principles of Universal Design for Learning appears to be an advantageous solution since the principles can take into account this diversity other than through a diagnosis. This case study conducted with professors and lecturers in the Quebec university context aims to better understand the process of appropriating the Universal Design for Learning principles. The results describe the appropriation process and what participants understand about Universal Design for Learning.

Avec la démocratisation du système d'éducation québécois, les universités ont été confrontées à une diversification de leur effectif étudiant (Vagneux et Girard, 2014). Les étudiants postsecondaires sont d'origines culturelles variées et ont des cheminements scolaires plus atypiques (Duchaine et coll., 2013). Étant plus hétérogène, la population étudiante amène certains défis, tant pour les étudiants que pour les universités : « de nouveaux groupes viennent

s'ajouter, demandant à l'université d'assumer des responsabilités particulières en matière d'accueil, d'intégration et de formation » (Réseau de l'Université du Québec [UQ], 2012, p. 8). Parmi ces groupes, on note les étudiants étrangers, les étudiants autochtones, les étudiants en situation de handicap et les étudiants de première génération¹. Ces étudiants, comme tous les autres, rencontrent des difficultés variées qui nécessitent l'accès à des services spécialisés et des mesures d'aide diversifiées (Duchaine et coll., 2013). Les défis rattachés à cette diversification des étudiants sont un véritable enjeu (Macé et Landry, 2012) qui force les universités à modifier leurs façons de faire (UQ, 2012) et à redéfinir leur offre de services. Elles s'en trouvent ébranlées (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2013) et disposent de peu d'outils pour identifier efficacement les besoins éducatifs de tous les étudiants et pour mettre en place les services spécialisés nécessaires à leur réussite (Macé et Landry, 2012). Vagneux et Girard (2014) font ressortir que l'offre actuelle de services correspond à la perspective médicale du handicap (Ducharme et Montminy, 2015). Cette perspective met de l'avant la nécessité d'obtenir l'attestation d'un diagnostic (AuCoin et Vienneau, 2015) pour recevoir de l'aide en s'identifiant auprès des services d'aide aux étudiants en situation de handicap (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec [CREPUQ], 2010). Bien que la limitation ne soit pas l'unique source des difficultés des apprenants, les universités utilisent l'obligation d'une attestation médicale pour l'octroi des services, car elle est étroitement associée à leur financement. Ce faisant, « c'est à l'étudiant qu'incombe la responsabilité de demander l'aide nécessaire pour que soient adaptés les services éducatifs à sa condition et de démontrer l'authenticité de son handicap » (Ducharme et Montminy, 2012, p. 184). Les services d'aide aux étudiants en situation de handicap ne desservent que les étudiants qui ont fourni une preuve médicale de leurs limitations (CREPUQ, 2010). Aucune mesure d'aide n'est offerte aux étudiants qui n'ont pas de diagnostic et plusieurs se retrouvent donc sans services (Vagneux et Girard, 2014), malgré leur besoin de soutien, ce qui compromet leur réussite (Scott et coll., 2003).

Dans ce contexte, où l'attestation diagnostique est obligatoire pour avoir accès à des services spécialisés, on assiste à une hausse des demandes d'accommodements individualisés (Ducharme et Montminy, 2015). Cette hausse devient difficile à gérer lorsque vient le temps d'aménager la norme générale pour tenir compte des besoins éducatifs de tous les étudiants, incluant ceux ayant un diagnostic, et pour leur offrir des chances égales de réussir (Ducharme et Montminy, 2015). Les professeurs se retrouvent dans une posture d'adaptation, où ils traitent chaque étudiant en situation de handicap de manière individuelle, ce qui a pour effet d'alourdir leur tâche compte tenu de l'augmentation du nombre d'étudiants à accompagner (Dauphinais, 2015). Scott et coll. (2003) précisent que le recours à des services spécialisés n'est pas à lui seul suffisant pour assurer des apprentissages de qualité. Un questionnement sur des façons de faire qui permettraient de répondre aux besoins éducatifs variés d'une diversité d'étudiants sans pour autant

alourdir la tâche des professeurs apparaît tout à fait à propos (Scott et coll., 2003). Certaines universités se questionnent sur de nouvelles pratiques pour tenter de répondre à la diversité des étudiants (ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie [MESRST], 2013). Leurs réflexions ont toutes un point en commun : l'organisation des services devrait passer d'une approche individualisée à une approche collective (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, 2013). Pour y arriver, il faudrait diminuer l'attention portée aux handicaps pour se centrer sur une diversité de besoins éducatifs partagés par une diversité d'étudiants (MESRST, 2013), en passant d'une perspective médicale du handicap à une conception plus sociale de ce dernier. Ducharme et Montminy (2015) recommandent aux universités de « prendre appui sur le concept d'accessibilité universelle pour développer des pratiques éducatives qui soient le plus inclusives possible » (p. 49). Dans ce contexte, la pédagogie universelle (PU) en tant qu'approche inclusive apparaît comme une piste de solution intéressante (Vagneux et Girard, 2014). L'inclusion scolaire repose sur une philosophie préconisant la participation pleine et entière de tous les apprenants, sans égard à leur handicap (Vienneau, 2006). La PU, en centrant son attention sur l'environnement d'apprentissage (Meyer et coll., 2014), correspond à ces caractéristiques et s'éloigne de la perspective médicale actuelle pour mieux répondre aux besoins de tous les apprenants (Scott et coll., 2003). Elle permettrait aux universités d'offrir un milieu d'apprentissage plus ouvert et enclin à accueillir une diversité d'étudiants (Ducharme et Montminy, 2015). La PU propose une expérience d'apprentissage positive en offrant plus de flexibilité dans la planification de l'enseignement et de l'apprentissage (Meyer et coll., 2014). Elle est définie par Rousseau et coll. (2015) comme « un type de pédagogie reposant sur l'actualisation de l'inclusion par l'outillage médiatique et technologique facilitant toutes les étapes de l'apprentissage de tous les élèves » (p. 500). Elle apparaît comme une approche inclusive offrant la possibilité à tous de révéler leur plein potentiel et comme un outil prometteur pour enseigner à une diversité d'étudiants (Meyer et coll., 2014). Il apparaît que la perspective médicale du handicap est restrictive et qu'il convient de tendre vers une conception plus sociale du handicap, où l'attention portée aux besoins éducatifs des étudiants prévaut sur leur condition médicale. En contexte inclusif, comme l'attention est centrée sur l'unicité de chaque étudiant (Vienneau, 2006), il ne serait plus nécessaire de présenter un diagnostic pour avoir accès à des services. La PU peut alors être vue comme un outil pour faciliter la mise en œuvre de l'inclusion scolaire (Scott et coll., 2003; Vienneau, 2006). C'est dans ce contexte que cette étude de cas vise à répondre à la question suivante : comment se vit l'appropriation de la PU comme pratique plus inclusive en contexte universitaire québécois?

CADRE DE RÉFÉRENCE

Pour mieux appréhender cette question de recherche, il importe de bien circonscrire ce que l'on entend par *diversité* et d'explorer les représentations tantôt médicales, tantôt sociales de cette diversité.

Une diversité d'apprenants

Le concept de diversité en éducation devrait être plus qu'une considération sur la capacité d'apprendre (Prud'homme, 2007). Elle devrait en effet tenir compte de tous les aspects de l'individu et ne pas faire référence uniquement aux personnes qui ont des besoins éducatifs particuliers ni aux différences culturelles ou linguistiques (Katz, 2013). La diversité considère les caractéristiques propres à chaque apprenant pour mieux répondre aux obstacles à leur apprentissage (Bergeron et coll., 2014). Elle s'intéresse à tous les individus, à leur personnalité, leur culture, leur langue, leur structure familiale, ainsi qu'à leur style d'apprentissage. Toutes ces composantes déterminent aussi la diversité des étudiants (Katz, 2013). La définition proposée par Prud'homme (2007), soit « l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe » (p. 34) prend en compte cette individualité. La diversité peut aussi apparaître par l'expression d'un besoin, d'un goût, d'une difficulté, d'un intérêt ou d'un choix (Prud'homme et coll., 2011). C'est selon cette définition englobante de la diversité qu'il faut réellement considérer tous les apprenants qui composent la classe.

Le continuum de la perspective médicale du handicap — perspective sociale du handicap

La perspective médicale du handicap conçoit la source du handicap comme un problème individuel et médical (Chappell, 1992). Le handicap est un attribut de la personne ou une caractéristique intrinsèque qui doit être palliée, modifiée ou adaptée (Tremblay et Loiselle, 2016) par une intervention, ou des soins de santé devant être prescrits pour lui permettre de s'adapter aux standards sociaux (Organisation mondiale de la santé, 2001; Wolfensberger, 1972). Le handicap est vécu comme une expérience négative pour la personne concernée, puisqu'il cause des difficultés à accomplir les tâches quotidiennes et mène parfois à l'exclusion (Oliver, 1999). Le fait que le handicap soit vu comme un problème individuel est critiqué par plusieurs auteurs (Chappell, 1992; Oliver et Barnes, 2012). Ces critiques portent sur le fait que les individus considérés comme handicapés vivent une tragédie personnelle les empêchant de fonctionner comme les autres et seule une intervention médicale peut la résorber (Oliver et Barnes, 2012). Selon Oliver (1999), le handicap est un produit social imposé par les standards sociaux que tous ne peuvent atteindre. Tremblay et Loiselle (2016) avancent que la perspective médicale du handicap est un modèle fonctionnaliste ne remettant pas en question la norme qui demeure inchangée, ayant pour conséquence de forcer les individus à se conformer à la norme. Dès lors, ce sont eux le problème et non la société. Le handicap est déterminé par l'incapacité d'un individu à réaliser les activités courantes selon les attentes sociétales (Oliver et Barnes, 2012) sans tenir compte des facteurs environnementaux (Fougeyrollas, 2010). Ces critiques sont le point de départ de la perspective sociale du handicap, avec l'idée que la

société moderne s'avère incapable de reconnaître et d'accommoder la diversité humaine (Oliver et Barnes, 2012). Cette perspective cherche à dissocier le handicap de l'individu et à l'associer à l'environnement social, politique et économique dans lequel il évolue (Tremblay et Loiselle, 2016). Ainsi, une personne devient handicapée seulement lorsqu'elle est devant une barrière sociale (Mole, 2013). Le handicap réside dans les difficultés de la société à répondre aux besoins des personnes touchées (Albrecht et coll., 2001). Cette perspective vise à diminuer les barrières sociales pour favoriser une expérience sociale positive (Mole, 2013) et propose un cadre de référence intéressant pour valoriser l'égalité et les droits des personnes en situation de handicap (Albert, 2004). Cette conception reconnaît que le handicap n'est pas la seule composante à considérer pour assurer une pleine participation de tous. Le handicap correspond à une limitation dans les opportunités de participer à la vie sociale en raison de barrières physiques ou sociales (Albrecht et coll., 2001). Il est tributaire de l'interaction avec plusieurs facteurs environnementaux et individuels. Afin de valoriser la pleine participation, il devient pertinent d'évoquer un design universel pour penser un environnement accessible à tous (Albrecht et coll., 2001).

La pédagogie universelle

En contexte de conception sociale du handicap, la PU devient une alternative intéressante et reconnue par plusieurs auteurs américains (Meyer et coll., 2014; Rappolt-Schlichtmann et coll., 2012) et canadiens (Belleau, 2015; Bergeron et coll., 2011). La PU émerge à la fin des années 90 (Rose et Meyer, 2002) et vise à répondre à deux défis de l'éducation contemporaine : l'enseignement à une population étudiante diversifiée et le maintien de standards élevés (Meyer et coll., 2014). Elle vise à procurer des opportunités variées favorisant un apprentissage en profondeur dans un curriculum offrant de la flexibilité autour du matériel, des méthodes d'enseignement et des évaluations (Rappolt-Schlichtmann et coll., 2012). Elle s'appuie sur les découvertes récentes en neurosciences et s'inspire des recherches actuelles sur l'apprentissage (Fisher et Bidell, 2006; Immordino-Yang, 2012; Meyer et coll., 2014). La PU, une approche multidisciplinaire, propose trois principes de flexibilité pédagogique : a) offrir divers moyens d'engagement, b) offrir divers moyens de représentation, et c) offrir divers moyens d'action et d'expression (Meyer et coll., 2014). Ces principes offrent des moyens concrets aux enseignants de diversifier leur pratique pédagogique. Ils permettent d'envisager une multitude de modalités apparaissant aux apprenants comme des possibilités d'apprendre selon leurs besoins, voire leurs préférences, en favorisant leur engagement et leur motivation. La PU constitue une approche collective (Center of Applied Special Technology, 2011) et proactive (Burgstahler, 2015), car elle rend l'apprentissage accessible à un plus grand nombre, tout en réduisant la nécessité d'offrir des accommodements individuels. Le Tableau 1 présente les lignes directrices associées à ces principes.

TABLEAU 1. Synthèse des lignes directrices associées aux principes de flexibilité de la PU [traduction libre] (Meyer et coll., 2014)

Principes de flexibilité	Lignes directrices
1. Offrir divers moyens d'engagement	Offrir diverses possibilités pour favoriser : 1.1. les champs d'intérêt 1.2. l'effort et la persévérance 1.3. l'autorégulation
2. Offrir divers moyens de représentation	Offrir diverses possibilités pour favoriser une meilleure : 2.1. représentation de l'information 2.2. compréhension du langage, des expressions mathématiques et des symboles 2.3. compréhension de la matière
3. Offrir divers moyens d'action et d'expression	Offrir diverses possibilités pour favoriser : 3.1. la mise en action 3.2. l'expression et la communication 3.3. la mobilisation des fonctions exécutives

Le premier principe s'intéresse au « pourquoi » de l'apprentissage, c'est-à-dire à la motivation et à l'engagement des apprenants dans leurs apprentissages (Meyer et coll., 2014). Le second principe s'attarde au « quoi », soit à l'objet d'apprentissage et à la façon dont il est présenté (Coyne et coll., 2009). Le troisième principe concerne le « comment », soit les stratégies utilisées par les apprenants pour réaliser des apprentissages, réinvestir leurs connaissances ou les transférer (Meyer et coll., 2014). Ces principes doivent être considérés dans toutes les disciplines enseignées, peu importe l'ordre d'enseignement, dans la mesure où l'enseignant arrive à nommer clairement les compétences à développer de même que les objectifs à atteindre (Meyer et coll., 2014). Comme outil concret accompagnant le processus de planification en cohérence avec les principes de flexibilité de la PU, le modèle *Planning for All Learners* (Hall et coll., 2006) propose quatre étapes : 1) l'identification des objectifs et des exigences à atteindre; 2) l'analyse des pratiques actuelles par l'identification des méthodes, du matériel, des évaluations et des barrières potentielles aux apprentissages; 3) la réflexion liée à la future mise en œuvre des trois principes de flexibilité; ainsi que 4) la mise en œuvre selon ce qui a été planifié et l'amorce d'une réflexion sur ce qui a été fait. Ce processus est cyclique et demande un réajustement constant (Meo, 2008). La PU propose une expérience d'apprentissage positive et efficace, puisque plus flexible, tout en permettant aux apprenants d'être activement engagés dans leurs apprentissages (Meyer et coll., 2014). Plusieurs avantages en découlent, comme le sentiment de se sentir mieux outillés chez les professeurs, l'amélioration de l'apprentissage de tous les étudiants et l'augmentation de leur motivation (Bergeron et coll., 2011). Pour répondre aux besoins éducatifs variés d'une diversité d'apprenants en contexte universitaire, la présente étude de cas

visé à répondre à l'objectif suivant : décrire la façon dont des professeurs ou des chargés de cours universitaires s'approprient les principes de flexibilité de la PU.

MÉTHODE

L'étude de cas apparaît comme une méthodologie appropriée, car elle a pour objectif de mieux comprendre et de décrire un processus actuel (Beaudry et Miller, 2016). Ce projet s'inscrit dans le paradigme qualitatif interprétatif défini par Anadón (2006) en s'intéressant à la compréhension des significations que les individus donnent à leur expérience du processus d'appropriation des principes de flexibilité de la PU.

Participant

Les seize universitaires participantes sont issues d'un projet de Rousseau et coll. (2016). Elles proviennent de huit départements d'une université québécoise et ont formé neuf équipes (une par département et deux dans un de ces départements) de travail pour la co-construction d'un répertoire de pratiques. De ces participantes, six ont accepté de prendre part à des entrevues semi-dirigées (quatre professeures et deux chargées de cours) visant à mieux comprendre leur processus d'appropriation de la PU. De ces six participantes, l'une a moins de 5 années d'expérience en enseignement au postsecondaire, 4 ont entre 5 et 10 ans, et une en a plus de 10. Quatre de ces participantes ont une formation initiale en enseignement et deux ont une formation spécifique à la discipline qu'elles enseignent.

Déroulement

Les cinq rencontres du projet de Rousseau et coll. (2016) visaient la co-construction, par un groupe de professeurs ou de chargés de cours, d'un répertoire de pratiques illustrant les principes de flexibilité de la PU. La première rencontre visait l'exploration des défis associés à la réussite d'une diversité d'étudiants universitaires et le développement d'une connaissance commune de la PU. Trois autres rencontres ont permis de créer le répertoire par l'appropriation des principes de la PU lors des échanges en équipes de travail et en grand groupe de même que d'activités de planification inspirées du modèle *Planning for All Learners* (Center for Applied Special Technology, 2011). La dernière rencontre a permis la révision et la bonification du répertoire. Pour la présente étude de cas, ayant obtenu une approbation du Comité de la recherche avec des êtres humains (CER-16-222-07.04) de l'université participante – distincte du projet de Rousseau et coll. (2016) – six participantes ont pris part à une entrevue individuelle semi-dirigée portant sur leur expérience d'appropriation à la suite des rencontres de co-construction.

Outils de collecte de données

Plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés, dont le verbatim des rencontres de co-construction du répertoire de pratiques, les différents documents utilisés par les participantes et une entrevue semi-dirigée individuelle. Les enregistrements audios des rencontres de co-construction ont été transcrits pour mieux comprendre l'appropriation des principes de flexibilité de la PU par les participantes. Les notes manuscrites prises par les participantes durant les rencontres, le répertoire de pratiques et un journal de recherche ont été utilisés pour compléter les informations contenues dans les verbatim. L'utilisation de plusieurs outils de collecte de données a contribué à la validité de la recherche en amenant le chercheur à trianguler les données (Cohen et coll., 2013). L'entrevue individuelle semi-dirigée, enregistrée puis transcrite sous forme de verbatim, a servi à approfondir la compréhension du processus d'appropriation des participantes à l'aide de huit questions portant sur leur intérêt pour la PU, leur démarche d'appropriation, le processus d'approfondissement de leurs connaissances et la contribution du projet à leur développement professionnel. Une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2013) avec le logiciel Atlas-ti a été effectuée pour les verbatim des rencontres de co-construction et les entrevues semi-dirigées par la chercheuse.

RÉSULTATS

Les résultats globaux issus de l'analyse des outils de collecte de données (1165 unités de sens [u.s.]) permettent de porter une attention particulière au processus d'appropriation de la PU par les participantes.

Le point de départ du processus d'appropriation (40 u.s.)

Lors des entrevues semi-dirigées ou des rencontres de co-construction du répertoire de pratiques, le discours des participantes fait ressortir leur intérêt à mieux enseigner aux étudiants différents, et peu d'entre elles indiquent que les étudiants en situation de handicap constituent un phénomène nouveau dans leur salle de classe. L'une d'elles précise : « au début quand j'enseignais, y'avait pas d'étudiants en situation de handicap, maintenant oui » (ESD1 : 19). Leur discours fait aussi état que, pour la plupart, elles ont des connaissances de base quant à la PU : « la PU, ça fait partie de ce que je travaille » (ESD2 : 2). Elles précisent avoir une formation initiale en enseignement. Leur discours laisse transparaître une certaine ouverture à la différence et un désir d'approfondir les concepts associés aux principes de flexibilité de la PU. L'une d'entre elles précise : « j'ai un intérêt aussi d'aller en apprendre davantage pour alimenter nos réflexions dans ce que nous autres on fait dans nos milieux scolaires » (ESD2 : 6).

La démarche d'appropriation (163 u.s.)

Malgré le fait que les participantes ne décrivent pas clairement les étapes de leur démarche d'appropriation, les résultats présentés ici visent à décrire cette démarche marquée par quatre éléments : les échanges informels, la continuité du processus, la flexibilité de ce dernier et la réflexion.

D'abord, les participantes indiquent que leur processus s'est effectué à partir d'échanges informels avec des collègues sur leurs choix pédagogiques ou leurs craintes en lien avec les principes de flexibilité de la PU. Par exemple, « on a fait beaucoup de travail à quatre. On a réfléchi à comment le cours est découpé, les principaux concepts, les principales difficultés, les principaux obstacles » (ESD1 : 22).

Ensuite, les participantes signalent que l'appropriation est un processus continu et qu'elles se sont approprié les principes de flexibilité à un rythme différent. L'une d'elles mentionne : « c'est un processus qui s'est étendu, sur dix années, pis qui n'est certainement pas terminé » (ESD1 : 96). Certaines indiquent avoir eu peu de difficultés, alors que d'autres précisent que leur processus est incomplet. Une participante mentionne : « est-ce que je me suis approprié les concepts? Je pense pas, vraiment pas assez à mon goût en tout cas » (ESD2 : 40). Le rythme d'appropriation des participantes est aussi marqué par la nécessité d'appliquer à même leur cours les différents concepts associés à la PU pour arriver à bien les comprendre, et de se laisser le droit à l'erreur.

Finalement, la démarche d'appropriation des participantes se caractérise par plusieurs réflexions. Parmi ces dernières, on note celles sur les différentes options à proposer aux étudiants en salle de classe pour que les activités pédagogiques s'inscrivent en cohérence avec les principes de flexibilité de la PU. Cela tient compte de différentes adaptations ou de changements à apporter au cours et des choix pédagogiques à faire. Par exemple, « y'a des éléments que j'avais prévu là-dedans que j'ai réintégré dans le cours, mais si j'avais pas fait cette démarche-là j'aurais pas changé le cours en fonction de ça » (ESD3 : 17). Le discours des participantes sous-tend l'intérêt de réfléchir aux différents obstacles à l'apprentissage rencontrés par les apprenants en salle de classe et la façon dont les principes de la flexibilité de la PU pourraient contribuer à les diminuer. Leurs réflexions tiennent compte de l'identification des besoins des étudiants et de la recherche de moyens concrets pour y répondre. L'atteinte des exigences du cours, les moyens concrets à responsabiliser les étudiants et à les rendre actifs dans leur processus d'apprentissage, ainsi que la nécessité de bien les préparer au marché du travail sont aussi des réflexions abordées par les participantes. L'une d'elles précise : « l'étudiant doit être responsable de ses apprentissages, pis il doit prendre ses responsabilités, on veut pas, non plus anticiper tous leurs besoins » (ESD2 : 19).

L'amorce du processus de planification (931 u.s.)

Les résultats issus des rencontres de co-construction du répertoire de pratiques et des entrevues semi-dirigées font ressortir une démarche de planification amorcée en cinq temps.

Leur discours dénote le souci de brosser un portrait pédagogique factuel. Elles présentent le fonctionnement actuel de leur cours et le contexte dans lequel il est enseigné. Par exemple, « ce cours demande aux étudiants d'expérimenter, en contexte réel ou simulé, l'intervention de groupe » (RP3 : 54).

Leur discours brosse aussi un portrait de leurs étudiants en mentionnant une pluralité de besoins éducatifs. Ce sont les besoins reliés à la rétroaction, à la pratique ou à la réalisation d'exercices et aux méthodes de travail qui sont les plus nommés. L'une d'elles mentionne : « considérant que les étudiants en sont à leur première session universitaire, j'anticipe qu'ils auront besoin d'être guidés, encadrés, rassurés. Souvent, ils ont un faible sentiment d'autonomie » (RCC2 : 59). Le discours des participantes fait peu mention des besoins associés à des caractéristiques individuelles ou à des troubles, et lorsqu'il en fait mention, c'est le diagnostic qui est mentionné et non le besoin spécifique qui lui est associé. Par exemple, « j'anticipe des difficultés d'hyperactivité ou de dyslexie, ce sont les troubles que j'ai observés jusqu'à présent dans mes étudiants » (RCC2 : 63).

Les participantes identifient également une panoplie de barrières potentielles à l'apprentissage de leurs étudiants. L'anxiété semble être la barrière la plus préoccupante. Elles soulèvent de surcroît des défis reliés à l'hétérogénéité, au climat de classe, à l'attitude des étudiants, au travail en équipe et à la matière.

Le discours des participantes montre une cohérence entre les besoins éducatifs qu'elles anticipent et les objectifs qu'elles visent. Certains besoins, comme celui de motiver les étudiants et de favoriser la compréhension de la matière, ne semblent toutefois pas être remplis par les pratiques actuelles des participantes, malgré qu'ils soient aussi nommés comme des obstacles à l'apprentissage.

Il apparaît que les participantes planifient une variété de stratégies pédagogiques qu'elles associent aux différents principes de flexibilité de la PU. Elles mentionnent de manière factuelle 30 stratégies pédagogiques différentes sans approfondir les raisons d'être ou les modalités précises de leurs choix pédagogiques actuels. Plusieurs participantes énoncent les principes de flexibilité de la PU qu'elles mettent en œuvre dans leurs cours. Il semble qu'une association soit faite entre le nombre de modalités pédagogiques proposées aux étudiants et la PU. Le Tableau 2 présente les cinq stratégies pédagogiques les plus déclarées par les participantes et leur occurrence dans leur discours.

TABLEAU 2. Cinq stratégies pédagogiques les plus déclarées par les participantes

Stratégies pédagogiques	Occurrence
Offrir des occasions pour s'exercer	125
Présenter des exemples	82
Enregistrer le cours	69
Préciser les éléments évalués	45
Offrir des choix en cohérence avec le programme d'étude; Offrir ou créer un lexique pour la langue	32

La majorité des formules pédagogiques identifiées par les participantes lors de la création du répertoire de pratiques sont associées à plusieurs principes à la fois. C'est pour le premier principe, *offrir divers moyens d'engagement*, que la plus grande variété – avec 28 stratégies pédagogiques – a été planifiée par les participantes, ce qui traduit une préoccupation importante. Toutefois, l'association des stratégies pédagogiques à ce principe est parfois contestable, ce qui témoigne d'un manque de compréhension. Le second principe, *offrir divers moyens de représentation*, est celui qui comprend la moins grande variété de stratégies – avec 21, mais qui semble le mieux compris par les participantes puisque les associations qui y sont liées sont généralement cohérentes. Le troisième principe, *offrir divers moyens d'action et d'expression*, paraît relativement bien compris, puisqu'il semble y avoir peu de confusion dans les associations effectuées par les participantes. Ce sont 22 stratégies pédagogiques qui y sont associées par les participantes.

La compréhension de la pédagogie universelle (31 u.s.)

Le processus d'appropriation des participantes laisse transparaître leur compréhension de la PU à travers trois éléments.

Elles comprennent qu'elle est une approche qui peut convenir à tous, puisqu'elle tient compte des caractéristiques individuelles de tous les apprenants. Par exemple, une participante mentionne « on essaie de dire comment on peut faire pour que [nos] activités puissent répondre aux besoins de toute la classe et non pas créer des difficultés ou il ne devrait pas y en avoir » (ESD2 : 5).

Elles notent aussi que la PU permet une plus grande acceptation de la différence au sein de la salle de classe. Elles ajoutent que cette approche offre un environnement d'apprentissage qui n'est contraignant pour personne, et elles mentionnent que le mot « universel » est utilisé au sens de « convient à tous » et non pas « pareil pour tous ». Une participante précise : « [c'est de] trouver une façon d'adapter l'environnement pour qu'il ne soit pas contraignant pour personne » (ESD3 : 25). Elles comprennent que la PU permet l'acceptation des différences individuelles, car la réponse aux besoins spécifiques est acceptée et considérée comme normale, puisqu'elle est prévue au moment de la planification

du cours. Les participantes comprennent qu'un des éléments clés de la PU est d'offrir des choix aux étudiants. Elles précisent aussi qu'avoir des exigences claires permet d'offrir des choix appropriés. Elles réalisent également que plus les exigences sont claires, plus il est facile d'offrir des choix aux étudiants pour leur permettre d'avoir un apprentissage personnalisé à leurs besoins éducatifs. Elles comprennent que l'étudiant doit jouer un rôle actif en classe et qu'il doit faire des choix pour bien apprendre : « quand même [je] m'assure que chacun des étudiants dans la classe est actif aussi et trouve son compte » (ESD6 : 40). Ainsi, les participantes comprennent que la pédagogie universelle vise à répondre aux obstacles à l'apprentissage et elles mentionnent que c'est en ayant une bonne connaissance des étudiants qu'il est possible d'y parvenir.

Enfin, elles réalisent que la compréhension de la PU est un processus continu. La Figure 1 offre une synthèse du processus d'appropriation des principes de flexibilité de la PU par les participantes. Il est à noter que les pourcentages présentés dans la Figure 1 représentent une proportion du discours global des participantes.

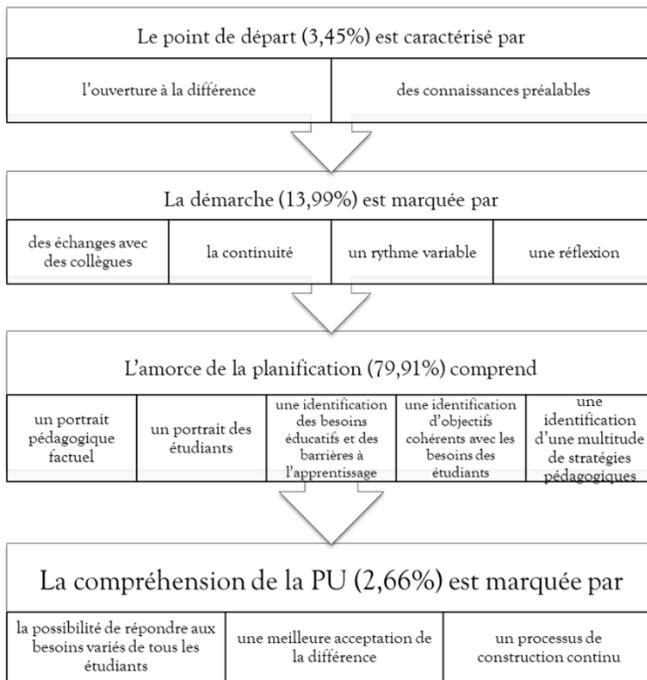


FIGURE 1. UNE REPRÉSENTATION SCHÉMATIQUE DU PROCESSUS D'APPROPRIATION DES PARTICIPANTES (DESMARAIS, 2019). LES POURCENTAGES REPRÉSENTENT UNE PROPORTION DU DISCOURS GLOBAL DES PARTICIPANTES.

DISCUSSION

L'appropriation de la PU est un processus qui a permis aux participantes de mieux comprendre les concepts associés aux principes de flexibilité s'y rattachant, de mieux les utiliser en enseignement et de préciser leurs pratiques pédagogiques. Ce processus, peu conscient chez les participantes, importe dans la découverte et la mise en pratique d'une nouvelle approche pédagogique (au sens où l'approche est nouvelle pour la personne qui la met en œuvre). Malgré la difficulté à mettre des mots sur le processus d'appropriation, certaines conditions gagnantes ont pu être relevées. Les participantes nomment l'ouverture à la différence, la créativité et le fait de repenser ou revoir leurs pratiques éducatives comme des éléments essentiels de l'appropriation. L'instauration de pratiques réflexives tout au long de leur enseignement apparaît comme un élément primordial du processus d'appropriation. Ce constat correspond au modèle *Planning for All Learners* (Hall et coll., 2006) mettant de l'avant le besoin de s'interroger sur le fonctionnement actuel du cours avant d'amorcer des changements en cohérence avec les principes de flexibilité de la PU. Comme c'est ce modèle qui a été utilisé en tant qu'outil de planification au moment des rencontres de co-construction du répertoire, il est cohérent de voir apparaître un processus réflexif chez les participantes. Les échanges ou la collaboration entre collègues ressortent comme des conditions gagnantes pour le processus d'appropriation. La collaboration, en tant que facilitateur de changement (Fournier et Fréchette, 2012), permet aux enseignants de parler de planification et d'apprendre les uns des autres (Hattie, 2017). La nécessité de se donner le droit à l'erreur se révèle comme une autre condition gagnante de l'appropriation des principes de flexibilité de la PU. Les participantes soulèvent l'inévitabilité de commettre des erreurs au moment de l'appropriation d'une nouvelle approche pédagogique, puisque c'est par l'entraînement, la mise à l'essai et la formation que les professeurs apprennent efficacement (Baldiris Navarro et coll., 2016). La formation est un aspect fondamental de l'appropriation d'une nouvelle approche (Davies et coll., 2013), puisqu'elle contribue à diminuer les défis fréquemment rencontrés (Black et coll., 2015). Les dispositifs de formation actuels présentent des lacunes (Leblanc et coll., 2016) comme le manque de temps, le manque de professeurs experts de la PU pour offrir la formation et le manque de collaboration (Alquraini et Rao, 2018). Cette étude renchérit sur la prise de conscience que les principes de flexibilité passent par une formation où les professeurs sont amenés à collaborer et à échanger par des communautés de pratique ou du mentorat pour augmenter leur compréhension (Black et coll., 2015). La formation aux principes de flexibilité de la PU devrait offrir des exemples explicites et contextualisés des différents principes et de leurs lignes directrices (Higbee, 2013). Outre les conditions gagnantes, cette recherche met en évidence certains défis associés au processus d'appropriation des principes de flexibilité de la PU, comme le manque de temps, de formation et de collaboration ainsi que la résistance aux changements (Davies et coll., 2013). Bien qu'identifié comme une condition gagnante, le

modèle *Planning for All Learners* (Hall et coll., 2006) a causé des difficultés à certaines participantes quant à l'identification des intentions pédagogiques. La clarification des objectifs et des contenus à apprendre est un élément clé pour appliquer les principes de flexibilité de la PU (Meyer et coll., 2014). Lorsque surgit une difficulté à préciser ses intentions pédagogiques, il est cohérent de constater des lacunes à identifier des stratégies pédagogiques inspirées de la PU. Cette étude de cas justifie l'importance d'identifier des obstacles à l'apprentissage fréquemment rencontrés et de les formuler en termes de besoins spécifiques d'apprentissage de manière à faciliter la prise de décision en vue de mettre en œuvre les principes de flexibilité de la PU (Black et coll., 2015). Le manque de compréhension de la PU ressort comme un défi pouvant nuire au processus d'appropriation (Dallas et coll., 2014; Vitelli, 2015), puisque les professeurs vivent une insécurité qui entache leur niveau de confiance (Capp, 2020). La confusion des participantes quant à certains principes de flexibilité laisse croire qu'il est nécessaire d'avoir plus d'exemples concrets pour accompagner la compréhension et l'appropriation de la PU. Le fait de disposer d'un outil contenant des exemples variés qui s'appliquent à différents contextes universitaires pourrait contribuer à bonifier l'offre de formation en matière de PU (Higbee, 2013).

CONCLUSION

Pour que l'inclusion scolaire et la PU puissent se réaliser pleinement, cette étude de cas met de l'avant la nécessité d'opérer un changement de paradigme en transformant les programmes d'études et les procédures concernant l'accès aux services aux étudiants. Les universités sont responsables de proposer un environnement d'enseignement et d'apprentissage qui répond aux besoins de tous les étudiants en offrant des structures plus flexibles en ce qui a trait à l'accès aux services (Wolforth, 2016). La PU, par sa flexibilité et la place centrale qu'elle accorde aux intentions d'apprentissage, apparaît comme un outil permettant de faciliter ce passage (Hanesworth et coll., 2016). En plus de mieux documenter les pratiques inclusives en contexte universitaire francophone, cette étude portant sur le processus d'appropriation des principes de flexibilité de la PU constitue un pas vers une compréhension approfondie de ce processus. En outre, elle offre des pistes de réflexion pour mieux outiller les professeurs et les chargés de cours universitaires pour répondre aux besoins variés d'une diversité d'étudiants. Malgré ses apports, cette étude présente certaines limites rendant impossible sa généralisation, notamment le manque d'accès au raisonnement qui justifie les choix pédagogiques des participantes et l'absence du point de vue des étudiants. Il serait intéressant qu'un projet similaire soit mis en œuvre en ayant le souci d'offrir une formation plus complète sur les principes de flexibilité de la PU et en tenant compte du point de vue des étudiants.

NOTES

1. « L'étudiant de première génération universitaire est un étudiant dont les parents n'ont pas fréquenté l'université » (UQ, 2012, p. 5).

RÉFÉRENCES

Albert, B. (2004). *Briefing note: The social model of disability, human rights and development*. Disability Knowledge and Research Program. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08ca8e5274a31e0001356/RedPov_social_model_briefing.pdf

Albrecht, G. L., Ravaud, J. F. et Stiker, H. J. (2001). L'émergence des *disability studies* : état des lieux et perspectives. *Sciences Sociales et Santé*, 19(4), 43-73. https://www.persee.fr/doc/so-san_0294-0337_2001_num_19_4_1535

Alquraini, T. A. et Rao, S. M. (2018). Assessing teachers' knowledge, readiness, and needs to implement Universal Design for Learning in classrooms in Saudi Arabia. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 103-114. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1452298>

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>

AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux* (3^e éd., p. 65-88). Presses de l'Université du Québec.

Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>

Bergeron, L., Vienneau, R. et Rousseau, N. (2014). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3, 47-76. <https://doi.org/10.7202/1028012ar>

Baldiris Navarro, S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R. et Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 17-27. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.19.1.17>

Beaudry, J. S. et Miller, L. (2016). *Research literacy: A primer for understanding and using research*. Guilford Publications.

Belleau, J. (2015). *La conception universelle de l'apprentissage (CUA) : une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion de tous*. CAPRES. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34460/capres-belleau-conception-universelle-apprentissage-2015.pdf?sequence=2>

Black, D. R., Weinberg, L. A. et Brodwin, M. G. (2015). Universal Design for Learning and instruction: Perspectives of students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International*, 25(2), 1-26. <https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723>

Burgstahler, S. E. (2015). *Equal access: Universal design of instruction*. University of Washington. <https://www.washington.edu/doi/sites/default/files/atoms/files/Equal-Access-Universal-Design-of-Instruction.pdf>

Capp, M. J. (2020). Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482014>

Center for Applied Special Technology. (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlgv2-0/udlg_graphicorganizer_v2-0.pdf

Chappell, A. L. (1992). Towards a sociological critique of the normalisation principle. *Disability, Handicap & Society*, 7(1), 35-51. <https://doi.org/10.1080/02674649266780041>

Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.

CREPUQ. (2010, janvier). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective*

d'éducation pour l'inclusion [mémoire présenté par la CREPUQ au Conseil supérieur de l'éducation]. <https://www.capres.ca/caracteristiques-socioculturelles-de-letudiant/etudiant-autochtone/laces-a-education-et-laces-a-la-reussite-educative-dans-une-perspective-deducation-pour-linclusion-4/>

CSE. (2013, juin). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...* [avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie]. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/projet-detudes-universitaires-50-0480/>

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. (2013, novembre). *Québec : stratégie d'inclusion dans les universités – 1.7*. Réseau de l'Université du Québec. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/1.7Strategies_inclusion.pdf

Coyne, P., Ganley, P., Hall, T., Meo, G., Murray, E. et Gordon, D. (2009). Applying Universal Design for Learning in the classroom. Dans D. H. Rose et A. Meyer (dir.), *A practical reader in Universal Design for Learning* (p. 1-13). Harvard Education Press.

Dallas, B. K., Upton, T. D. et Sprong, M. E. (2014). Post-secondary faculty attitudes toward inclusive teaching strategies. *Journal of Rehabilitation*, 80(2), 12-20.

Dauphinais, N. (2015). Étude du profil personnel des stratégies d'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité à leur première année universitaire [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. *Cognitio*. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7670>

Davies, P. L., Schelly, C. L. et Spooner, C. L. (2013). Measuring the effectiveness of Universal Design for Learning intervention in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 195-220. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1026883>

Desmarais, M.-É. (2019). *L'appropriation et la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle en contexte universitaire québécois : mieux comprendre le passage d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15069/>

Duchaine, S., Gagnon-Paré, M.-E., Mercier, D.-H. et Poncelin de Raucourt, C. (2013). *Parce que le Québec a besoin de tous ses talents : proposition en vue d'une stratégie nationale de participations aux études universitaires* [avis]. Réseau de l'Université du Québec. https://www.uquebec.ca/communications/documents/UQC-Quebec_ses_talents-complet.pdf

Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). *L'accommodement des étudiants et des étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial* (Cat. 2.120-12.58). Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. <https://www.cdpcj.qc.ca/fr/publications/laccommodement-des-actudiants>

Ducharme, D. et Montminy, K. (2015, août). *Rapport de suivi : l'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial* (Cat. 2.120-12.58.1). Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. <https://www.cdpcj.qc.ca/fr/publications/rapport-de-suivi-laccommo>

Fisher, K. W. et Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of psychological structures in action and thought. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6^e éd.) (p. 313-399). Wiley.

Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Presses de l'Université Laval.

Fournier, H. et Fréchette, S. (2012). Vers une prise en compte de la complexité du changement en contexte scolaire québécois : une synthèse des publications. Dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : pour le bien-être et la réussite de tous* (p. 47-68). Presses de l'Université du Québec.

Hall, T., Meyer, A. et Strangman, N. (2006). UDL implementation: Examples using best practices and curriculum enhancements. Dans D. H. Rose, A. Meyer et C. Hitchcock (dir.), *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies* (p. 149-198). Harvard Education Press.

Hanesworth, P., Bracken, S. et Elkington, S. (2019). A typology for a social justice approach to assessment: learning from universal design and culturally sustaining pedagogy. *Teaching in Higher*

Education, 24(1), 98–114. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1465405>

Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.

Higbee, J. L. (2013). The faculty perspective: Implementation of Universal Design in a first-year classroom. Dans S. E. Burgstahler et R. C. Cory (dir.), *Universal Design in higher education : From principles to practice* (p. 3–20). Harvard Education Press.

Immordino-Yang, M. H. (2012). Emotion and cognition are co-regulated: A conversation with Mary Helen Immordino-Yang. Dans G. Rappolt-Schlichtmann, S. G. Dalley et L. T. Rose (dir.), *A research reader in Universal Design for Learning* (p. 57–90). Harvard Education Press.

Katz, J. (2013). The Three Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153–194. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1159>

Leblanc, M., Prud'homme, L., AuCoin, A. Guay, M.-H., Mainardi, M. et Forest, N. (2016). Le formateur en enseignement face aux défis de l'école inclusive : pistes de réflexion et d'action. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 103–118). DeBoeck Supérieur.

Macé, A.-L. et Landry, F. (2012). *Efficacité des mesures de soutien chez les populations émergentes au niveau postsecondaire : ce que la recherche nous dit*. Comité Interordres.

Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying Universal Design for Learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure: Alternative Education*, 52(2), 21–30. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.21-30>

Meyer, A., Rose, D. H. et Gordon, D. T. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

MESRST. (2013). *Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/ModOrgServEtudTroubleApprenHyperactivite.pdf

Mole, H. (2013). A US model of inclusion of disabled students in higher education settings: The social model of disability and Universal Design. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14(3), 62–86. <https://doi.org/10.5456/WPLL.14.3.62>

Oliver, M. J. (1999). Capitalism, disability and ideology: A materialist critique of the normalization principle. Dans R. J. Lynn et R. A. Lemay (dir.), *A quarter-century of normalization and social role valorization: Evolution and impact* (p. 163–174). University of Ottawa Press.

Oliver, M. J. et Barnes, C. (2012). *The new politics of disablement*. Palgrave Macmillan.

Organisation mondiale de la santé. (2001). *Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé : CIF*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42418?locale-attribute=fr&>

Paillet, P. et Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens du construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais / Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/745>

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6–22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>

UQ. (2012). *L'accès à l'enseignement universitaire pour toutes et tous, partout au Québec* [mémoire]. https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires_avis_rapports/memoire_accessibilite.pdf

Rappolt-Schlichtmann, G., Dalley, S. G. et Rose, L. T. (2012). *A research reader in Universal Design for Learning*. Harvard Education Press.

- Rousseau, N., Paquet-Bélanger, N., Stanké, B. et Bergeron, L. (2015). Pédagogie universelle et technologie d'aide : deux voies complémentaires favorisant le soutien tantôt collectif, tantôt individuel aux apprentissages. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 453-490). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., St-Vincent, L.-A., Ouellet, S., Bergeron, L., Massé, L., St-Pierre, L. et Meunier, F. (2016). *Conception universelle de l'apprentissage dans différents contextes disciplinaires : développement d'un répertoire de pratiques*. FODAR 2016-2017. https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2020/05/FODAR_Repertoire_Final.pdf
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. ASCD.
- Scott, S. S., Mcguire, J. M. et Shaw, S. F. (2003). Universal design for instruction: A new paradigm for adult instruction in postsecondary education. *Remedial and Special Education*, 24(6), 369-379. <https://doi.org/10.1177/07419325030240060801>
- Tremblay, S. et Loiselle, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44(1), 9-23. <https://doi.org/10.7202/1036170ar>
- Vagneux, S. et Girard, M. (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université : état de situation et pistes d'action* [rapport]. Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents. Réseau de l'Université du Québec. https://www.capres.ca/dossiers/dossiers-eshe/attachment/esh_rapport-uq-esh-emergents/
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/transformation-des-pratiques-educatives-1452.html>
- Vitelli, E. M. (2015). Universal Design for Learning: Are we teaching it to preservice general education teachers? *Journal of Special Education Technology*, 30(3), 166-178. <https://doi.org/10.1177/0162643415618931>
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. National Institute on Mental Retardation.
- Wolforth, J. (2016). Students with disabilities. Dans C. Carney Strange et D. Hardy Cox (dir.), *Serving diverse students in Canadian higher education* (p. 128-144). McGill-Queen's University Press.

MARIE-ÉLAINE DESMARAIS est professeure à l'Université de Saint-Boniface et co-directrice du Groupe de recherche et d'intervention sur le bien-être en milieux éducatifs (GRIBEME). Elle est également co-chercheuse au réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE) et au Canadian research centre on inclusive education, en plus d'être collaboratrice à Inclusive Education Canada. Ses recherches portent sur la pédagogie universelle, l'éducation inclusive, le bien-être en contexte éducatif et la dénormalisation. mdesmarais@ustboniface.ca

NADIA ROUSSEAU est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université de l'Alberta et professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998. Elle est directrice du RÉVERBÈRE (Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la diversité), coresponsable du Lab-RD2 (Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité), chercheuse régulière au réseau PÉRISCOPE (Partage éclairé de recherches et d'interventions pour le succès collectif par l'éducation) et à la Chaire – Réseau de recherche sur la jeunesse du Québec. Ses recherches portent sur la qualité de l'expérience scolaire d'une diversité d'élèves, la pédagogie inclusive, et les facteurs clés favorisant la qualification et l'obtention d'un premier diplôme d'un plus grand nombre de jeunes pour qui l'école représente un défi important. nadia.rousseau@uqtr.ca

BRIGITTE STANKE est professeure à l'École d'orthophonie et d'audiologie de l'Université de Montréal. Elle a également travaillé plus de 15 ans en milieu scolaire auprès d'enfants et d'adolescents présentant une difficulté d'apprentissage du langage écrit et des troubles associés. brigitte.stanke@umontreal.ca

MARIE-ÉLAINE DESMARAIS is Professor at the Université de Saint-Boniface and Co-Director of the Groupe de recherche et d'intervention sur le bien-être en milieux éducatifs (GRIBEME). She is also Co-Researcher at the Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE) and at the Canadian Research Centre on Inclusive Education, as well as a Collaborator at Inclusive Education Canada. Her research focuses on Universal Design for Learning, inclusive education, well-being in a school context and denormalization. mdesmarais@ustboniface.ca

NADIA ROUSSEAU holds a doctorate degree in educational psychology from the University of Alberta and is Professor of special education at the Université du Québec à Trois-Rivières since 1998. She is Director of the RÉVERBÈRE (Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la diversité), Co-Leader of the Lab-RD2 (Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité), and Regular Researcher for the PÉRISCOPE network (Partage éclairé de recherches et d'interventions pour le succès collectif par l'éducation) and for the Chaire – Réseau de recherche sur la jeunesse du Québec. Her research focuses on the quality of school experience of a diversity of students, inclusive education, and the key factors fostering the qualification for and acquisition of a first diploma for a greater number of students for whom education is a significant challenge. nadia.rousseau@uqtr.ca

BRIGITTE STANKE is Professor at the École d'orthophonie et d'audiologie of the Université de Montréal. She has also worked for over 15 years in a school context with children and adolescents with writing difficulties and associated disorders. brigitte.stanke@umontreal.ca